



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

LA importancia de la Conciencia Fonológica para la
adquisición de la lectoescritura en Educación Primaria

Autor/es

BIANCA SANTOS CHUSCO

Director/es

REBECA ARITIO SOLANA

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Primaria

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2018-19



LA importancia de la Conciencia Fonológica para la adquisición de la lectoescritura en Educación Primaria, de BIANCA SANTOS CHUSCO (publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

La importancia de la Conciencia Fonológica para la adquisición de la lectoescritura en Educación Primaria.

Autor

Bianca Santos Chusco

Tutor/es

Rebeca Aritio

Grado

Grado en Educación Primaria [206G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2018/19



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Agradecimiento

En primer lugar, quisiera agradecer a mis padres por darme la oportunidad de poder llegar hasta aquí, por confiar en mí constantemente y no dejarme caer en los peores momentos y principalmente por apoyarme en todas mis decisiones.

Por otro lado, me gustaría agradecer a mi tutora Rebeca Aritio por decantarse en mi propuesta de trabajo y escogerme para ayudarme y guiarme en realización de este.

Resumen

Este trabajo se basa en la conciencia fonológica y su puesta en práctica desde edades muy tempranas, es decir, comenzando en la etapa de Educación Infantil para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura. Por otro lado, resulta conveniente estimularla en el primer ciclo de Educación Primaria puesto que en esta etapa es cuando los alumnos dan comienzo al aprendizaje de la lectura y la escritura.

En primer lugar, se realizará una revisión teórica sobre la conciencia fonológica y su importancia en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. A continuación, se expondrá la propuesta de intervención que consistirá en una serie de actividades útiles para llevarlas a la práctica en el aula con alumnos de primer curso de Educación Primaria.

Palabras clave: conciencia fonológica, lectura, escritura, habilidad

Abstract

This study is dealt about the phonological awareness and its implementation from early ages, that is, from Early Childhood Education to encourage the literacy's learning. On the other hand, it is convenient to stimulate in the first cycle of Primary School because it's at this stage when pupils start reading and writing learning.

First, a theoretical review will be carried out about the phonological awareness and its importance in reading and writing learning. It will be exposed some useful activities to practice in class with pupils of Early Childhood Education and first grade of Primary School below.

Key words: phonological awareness, reading, writing, ability.

Índice

1. Introducción.....	2
2. Marco teórico.....	3
2.1. Conciencia fonológica.....	3
2.2. Desarrollo de la conciencia fonológica	4
2.3. Niveles de conciencia fonológica.....	4
2.4. Conciencia fonológica y la lectura	6
2.4.1. Conciencia fonológica y lenguaje oral.....	8
2.4.2. Conciencia fonológica y lenguaje escrito	8
2.5. Factores que intervienen en la conciencia fonológica.....	9
2.6. La conciencia fonológica en el currículo de educación primaria.....	9
3. Propuesta de intervención.....	12
3.6.1. Conciencia léxica	18
3.6.2. Rima.....	19
3.6.3. Conciencia silábica	19
3.6.4. Conciencia fonémica.....	21
4. Conclusiones.....	23
5. Bibliografía.....	25
6. Anexos.....	32

1. Introducción

A lo largo del tiempo se ha estudiado e investigado la importancia de la conciencia fonológica y su desarrollo a edades tempranas.

Este trabajo de fin de grado, que a continuación se detallará pretende dar a conocer qué es la conciencia fonológica y su importancia a la hora de aprender a leer y a escribir, es decir, su desarrollo desde edades tempranas. En primer lugar, se llevará a cabo una revisión teórica acerca de la conciencia fonológica, los distintos niveles de los cuales se componen, y su desarrollo temprano para el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

La conciencia fonológica es considerada una capacidad metalingüística la cual le permite al niño procesar los elementos fonémicos del lenguaje oral (Bravo, 2004) y además es muy importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las tareas empleadas para el desarrollo de la conciencia fonológica pueden empezar a pasarse en torno a los 3 años hasta el último curso de Educación Infantil siendo importante su revisión al comienzo de la etapa de Primaria, puesto que en este primer curso es cuando se da comienzo al aprendizaje de la lectoescritura.

En segundo lugar, se planteará una propuesta de intervención, en la cual se expone una serie de actividades con las que trabajar la conciencia fonológica en las aulas o en casa.

El desarrollo de la conciencia fonológica se lleva a cabo a través de programas los cuales se estructuran en tres niveles; actividades para trabajar las palabras (Defior y Serrano, 2011), actividades para trabajar las sílabas (incluido la rima) y actividades para trabajar los fonemas (Domínguez y Clemente, 1999).

El objetivo de este trabajo es investigar sobre la importancia de la conciencia fonológica para la prevención de alteraciones del aprendizaje de la lectoescritura, su repercusión en el proceso de enseñanza aprendizaje y su importancia a la hora de aplicarlo desde edades muy tempranas. Por otro lado, realizar una búsqueda exhaustiva para recopilar actividades atractivas y fáciles para ponerlas en práctica. En cuanto a los objetivos específicos podemos destacar:

- Realizar una revisión teórica sobre la conciencia fonológica y su importancia para el aprendizaje de la lectoescritura.
- Plantear actividades dinámicas para trabajar la conciencia fonológica con alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

2. Marco teórico

2.1. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica se considera una habilidad metalingüística. Dicha habilidad se define por Tunmer y Herriman (1984) como la capacidad para reflexionar y manipular aquellos aspectos del lenguaje hablado. Por otro lado, también puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje sintáctico, léxico, pragmático o fonológico (Jiménez y Ortiz, 1995).

A continuación, se plasmarán varias definiciones que diferentes autores han expuesto acerca de la conciencia fonológica:

- Defior y Serrano (2011) consideran la C.F. como la capacidad para identificar, segmentar o combinar de manera intencional las unidades subléxicas de las palabras, lo que es lo mismo las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Treiman, 1991).
- Por otro lado, Bermeosolo (1994) define la C.F. como la capacidad para reflexionar y manipular los segmentos fonémicos y además constituye una habilidad metalingüística.
- Según Capilla (2014) el desarrollo de la conciencia fonológica es una característica propia de la etapa alfabética la cual conlleva la toma de conciencia de fonemas y el desarrollo de habilidades para ejecutar con ellos.

Para dar por concluido estas definiciones acerca de la conciencia fonológica, se incluirá un pequeño fragmento sobre cómo define el siguiente autor la conciencia fonológica.

Una de las tareas a las que se enfrenta el niño que aprende a leer en un sistema alfabético es comprender el principio de codificación, es decir, que los signos gráficos corresponden a segmentos sonoros sin significado. La noción de fonema, necesaria para comprender el principio alfabético, no es obvia para los niños, ya que como hemos visto, el procesamiento del lenguaje oral requiere de un conocimiento implícito de la estructura fonológica. He aquí un obstáculo, ampliamente documentado: la conciencia fonológica. (Signorini, 1998)

Las habilidades de conciencia fonológica fueron muy investigadas en el pasado, aunque todavía lo siguen siendo hoy en día debido a su importancia en el aprendizaje de la lectoescritura, especialmente en las etapas iniciales de este aprendizaje (National Early Literacy Panel, 2008; Thomson y Hogan, 2009), siendo la conciencia fonológica un predictor de la habilidad lectora, diferenciando entre buenos y malos lectores (Bravo,

Villalón y Orellana, 2006). De esta forma, un informe elaborado por la National Reading Panel sobre la enseñanza de la lectoescritura en el año 2000, destacó la importancia de la conciencia fonémica para la adquisición de la lectura junto con las reglas de correspondencia grafema-fonema, el vocabulario, la fluidez y la comprensión, que también pueden ser útiles para el aprendizaje del lenguaje escrito.

Todos los autores están de acuerdo en que la conciencia fonológica es una habilidad y que se emplea para identificar, segmentar o manipular aspectos del lenguaje hablado, entre los cuales podemos destacar: las palabras, las sílabas y los fonemas. Además, son muy importantes en el aprendizaje de la lectoescritura puesto que se puede diferenciar entre aquellos niños que la han adquirido y los que no, distinguiéndose entre buenos y malos lectores.

2.2. Desarrollo de la conciencia fonológica

En lo que respecta al desarrollo de la conciencia fonológica, esta se desarrolla con el tiempo. Desde los primeros años los niños empiezan a ser conscientes de que el habla está compuesta por sonidos cada vez más pequeños; palabras, rimas y sílabas, por lo que comienzan a detectar que las palabras comparten sonidos. Con el paso de los años, los niños empiezan a manipular los sonidos que forman parte del habla, en este caso los fonemas (Anthony y Francis, 2005).

Las destrezas de C.F. se desarrollan en torno a los 3 o 4 años (Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Jiménez y Ortiz, 2000; Pérez y González, 2004). Alrededor de los 3 años los niños tienen la capacidad de reconocer que dos palabras riman, a pesar de que todavía no sepan el porqué de ello, y la capacidad para suprimir sonidos dentro de las palabras o tareas en las que tienen que descubrir cuál es la palabra que se obtiene después de haber suprimido un sonido, por ejemplo: eliminar el sonido /s/ a la palabra “pasto”, esto se adquiere en torno los 8 años (Mejía de Eslava y Eslava, 2008).

2.3. Niveles de conciencia fonológica

Como se podrá observar en los apartados de arriba, la conciencia fonológica está constituida por un grupo de habilidades las cuales tienen diferente nivel de dificultad como también diferente orden (Signorini, 1998).

De acuerdo con Yopp (1988) las tareas empleadas para medir la conciencia fonológica van desde la identificación de rimas y la segmentación de sílabas hasta la manipulación

de sonidos aislados. Varios autores han propuesto diferentes niveles de conciencia fonológica, entre ellos podemos destacar a Defior y Serrano (2011), los cuales destacan tres niveles de conciencia fonológica:

- La conciencia léxica supone la capacidad para identificar las palabras que forman una frase y saber utilizarlas de manera voluntaria.
- La conciencia silábica es la capacidad para segmentar y manipular las sílabas por las que están compuestas las palabras.
- La conciencia intrasilábica consiste en la capacidad para segmentar y manipular el arranque y la rima de las sílabas.
- La conciencia fonémica es la capacidad para manipular y segmentar los fonemas, los cuales son considerados las unidades más pequeñas.

Por otro lado, Treiman (1991) propuso un modelo jerárquico donde considera que la CF hace alusión a las diferentes unidades subléxicas, las cuales son: sílaba, rimas, ataques y fonema, pudiendo agruparlos en tres grupos dentro de estas habilidades: conciencia silábica, intrasilábica y fonémica (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Defior y Serrano, 2011). Los autores Gutiérrez y Díez (2015) definen estas habilidades de la siguiente manera;

- La conciencia silábica es la capacidad para identificar, segmentar y manipular las sílabas por las que están compuestas una palabra.
- La conciencia intrasilábica es la capacidad de segmentar una palabra en sus elementos de onset y rima.
- La conciencia fonémica es la capacidad de segmentar y manipular los fonemas.

La diferencia entre lo expuesto por estos autores radica en que el conjunto de niveles expuesto por Defior y Serrano (2011) está formado por cuatro tipos de niveles y el otro solamente por tres, puesto que se suprime el nivel de conciencia léxica.

Para varios autores como Hulme et al. (2002) todos los niveles de conciencia fonológica son igual de importantes, sin embargo, el más destacado es el de conciencia fonémica. Este nivel de conciencia fonológica no solo es el más importante, sino que es el que mayor dificultad presenta a la hora de su adquisición (Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994). Existe un debate entre varios autores sobre la tarea de la rima, puesto que algunos de ellos como Borzone y Rossemberg (2008), Bravo (2004), Domínguez y Clemente (1993), Serrano, Defior y Jiménez (2009), coinciden en que la tarea de rima es mucho más sencilla

que las tareas de inversión, omisión y adición, sin embargo, por otro lado, otros autores consideran que la tarea de rima presenta mayor dificultad (Fernández, Machuca y Lorite, 2002; Herrera y Defior, 2005; Sellés y Martínez, 2013).

Como se habrá podido observar en lo expuesto anteriormente, todos los autores siguen el mismo orden de complejidad a la hora de mencionar y trabajar los niveles de conciencia fonológica. Además, es importante seguir este orden en el momento de llevarlo a la práctica ya que la rima es mucho más fácil de adquirir que la conciencia fonémica, por lo que se introduce antes que cualquier otra.

2.4. Conciencia fonológica y la lectura

El estudio y las investigaciones llevadas a cabo sobre la relación entre conciencia fonológica y lectura tiene más de tres décadas (Kavanagh y Mattingly, 1972) además, se han realizado a través de métodos correlacionales (Bradley y Bryant, 1991; Defior y Tudela, 1994; De Jong y Van der Leij, 1999; Jiménez y Ortiz, 2000) y se han utilizado distintas formas de evaluación inicial, con tareas de manipulación silábica, intrasilábica y fonémica (Casillas y Goikoetxea, 2007; Márquez y De la Osa, 2003; Pérez y González, 2004).

Autores como, Goodman y Goodman (1979) y más tarde Goodman (1982) en otro artículo, afirman que desde el ámbito de la psicología y la psicolingüística se discutió la influencia que ejerce el desarrollo del lenguaje, especialmente el fonológico (Lieberman, 1988), y las habilidades metalingüísticas en el momento de aprender a leer y a escribir (Mejía de Eslava y Eslava, 2008). Por otro lado, para Bravo, Villalón y Orellana (2002) el nexo entre conciencia fonológica y lectura no es siempre lineal, como tampoco es fija e igual para todos los niños, puesto que puede variar dependiendo de las condiciones del desarrollo psicolingüístico y cognitivo de cada uno de ellos y las estrategias de enseñanza que reciban.

Un informe realizado por la Comisión Europea (Eurydice, 2011) indica que la fase en la que empieza el aprendizaje lector es una fase importante en la adquisición de la lectura y que las medidas de conciencia fonológica llevadas a cabo antes de su instrucción predicen un desarrollo posterior en la lectura y escritura (Brady y Shankweiler, 1991). Asimismo, el niño tiene que poseer un mínimo de conciencia en relación con la estructura fonológica de la lengua oral antes de comenzar con el aprendizaje del lenguaje escrito (Jiménez y Ortiz, 1995; Blaiklock, 2004; Anthony y Francis, 2005; Fernández, 2009; Holliman,

Hurry y Bodman, 2016). De acuerdo con Jiménez y O'Shanahan (2008) la adquisición de la lectura está enlazada al desarrollo de la conciencia fonológica y el dominio de reglas de conversión grafema-fonema, es por ello por lo que esta adquisición depende del tipo de escritura que se aprenda. Por un lado, tenemos el sistema logográfico (chino), el sistema alfabético (español) y el silábico (japonés), y por supuesto no es lo mismo aprender uno u otro (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011). En las lenguas transparentes la conciencia silábica se manifiesta antes que la conciencia fonémica por el hecho de que esta es mucho más difícil de lograr (Casillas y Goikoetxea, 2007; Defior y Serrano, 2011). Del mismo modo, el aprendizaje de la lectura exige unir unidades sonoras y gráficas, y es por ello por lo que se ve la necesidad de que los niños desarrollen la habilidad para analizar la estructura fonológica y así poder tener un buen desarrollo lector (Alegría, 2006).

En cuanto a los déficits en conciencia fonológica, estos se deben a una baja calidad de las representaciones fonológicas (Perfetti, 2007). Las dificultades de aprendizaje que suelen tener los niños en la adquisición de la lectoescritura se deben a una mala conciencia fonológica y representación de las relaciones grafema-fonema por lo que surgen dificultades a la hora de aprender a leer (Jiménez y Ortiz, 1995; Anthony y Francis, 2005).

Por otra parte, Paul, Murray, Clandy y Andrews (1997) afirman que el hecho de la permanencia de los problemas fonológico en niños con un atrasado desarrollo del lenguaje se debe al nivel cultural al que pertenecen, es decir, aquellos niños que viven en buenas condiciones culturales logran vencer los problemas fonológicos sin efectos significativos para dicho aprendizaje. No obstante, autores como Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda (2007) afirman que aquellos niños que presentan buenas habilidades de conciencia fonológica aprenden a leer más rápido indistintamente del nivel socioeconómico, del cociente intelectual y del nivel de vocabulario que tengan.

Es importante desarrollar la conciencia fonológica desde temprana edad con el fin de evitar obstáculos en el aprendizaje de la lectura y escritura. La permanencia de problemas fonológicos no solo depende del nivel ni de las condiciones culturales en la que viva un niño, puesto que puede ocurrir que este viva en unas condiciones óptimas y presentar dificultades a la hora de aprender a leer y a escribir o que viva en unas condiciones desfavorables y presentar buenas habilidades de conciencia fonológica.

2.4.1. Conciencia fonológica y lenguaje oral.

El desarrollo del lenguaje oral en educación infantil es muy importante puesto que es la herramienta que permite a los alumnos llevar a cabo un aprendizaje escolar satisfactorio y sobre los que se asentará el conocimiento posterior. El lenguaje es una herramienta muy útil de socialización el cual permite la comunicación entre las personas, complacer las necesidades básicas de cada uno, expresar sentimientos (Bigas, 1996), y por último desempeñar las funciones a nivel social, cognitivo, informativo y comunicativo (Puyuelo, 1998).

Los alumnos necesitan iniciarse en el desarrollo de la lectura, por ello el lenguaje oral necesita de habilidades básicas que les permitan desarrollar velocidad de denominación, conocimiento de las letras y conciencia fonológica (Rodríguez, 2015).

La conciencia fonológica es considerada un tipo de metacognición puesto que no se trata solamente de un proceso perceptivo, sino también de una habilidad para pensar y manejar distintas unidades del lenguaje (Jiménez y Ortiz, 1995; Muñoz, 2002) y además forma parte de una de las tres habilidades prelectoras para el futuro desarrollo de habilidades de comprensión (Velarde, 2001).

Para Cassany (1994), la lengua es un medio de comunicación, sobre todo la lengua oral. Dicha comunicación oral es muy importante para la vida social. Mientras que los niños juegan, se comunican constantemente entre sí, formando palabras y sonidos, es por ello por lo que las vías de comunicación necesitan de esta conciencia para que ellos entiendan lo que quieren decir (Rodríguez, 2015).

La mayor parte del tiempo las personas interaccionan entre sí a través del lenguaje oral, es por ello por lo que es muy importante desarrollarlo adecuadamente y desde pequeños las habilidades de conciencia fonológica con el fin de evitar trastornos en el lenguaje.

2.4.2. Conciencia fonológica y lenguaje escrito

El estudio relacionado con la conciencia fonológica y la escritura ha sido menos investigado en comparación con la lectura, sin embargo, hay evidencias empíricas que demuestran su importancia (Lundberg, Frost y Petersen, 1988; Rohl y Tunmer, 1988).

De acuerdo con los resultados obtenidos en varias investigaciones, aquellos niños que presentan mejores capacidades para segmentar y manipular sílabas y fonemas aprenden a leer mucho antes, indistintamente del coeficiente intelectual, el vocabulario que posean

y el nivel socioeconómico en el que se encuentren (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998).

El término conocido como Zona de desarrollo próximo fue definido por el psicólogo ruso Vygotski (1995) como: “La distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial” (p.23). Esto se realiza con la guía y ayuda de un adulto el cual interactúa con los niños (Bravo, 2002). Para llevar esta Zona de desarrollo próximo al ámbito de la enseñanza hay que determinar el umbral mínimo en el que se puede dar comienzo a la enseñanza y, por otro lado, considerar el umbral superior (Vygotski, 1995). La tarea del profesor es proporcionar actividades fonológicas, con las que el niño pueda asimilar mejor los componentes del lenguaje escrito mediante el dominio del lenguaje oral (Bravo, 2002).

2.5. Factores que intervienen en la conciencia fonológica

Los factores neurológicos juegan un papel importante en la adquisición de la conciencia fonológica (Luria, 1986). Es por ello por lo que destacamos una serie de factores importante para su funcionamiento (Mejía de Eslava y Eslava, 2008) y los cuales tienen diferentes papeles:

- Oído fonemático: permite diferenciar los rasgos sonoros de los fonemas
- Cinestésico: proporciona información acerca de las sensaciones de posturas y movimientos de los órganos fonoarticulatorios.
- Cinético: permite el paso fluido de un articulema a otro para obtener una producción con melodía cinética.
- Retención audio verbal: es necesario como memoria a corto plazo a la vez que se descodifica el material fonológico.
- Sucesivo: posibilidad de analizar la información sonora del habla.
- Simultáneo: síntesis entre los segmentos sonoros del habla.
- Regulación y control: actuar con intención y conciencia.
- Neurodinámico: produce equilibrio en la producción del habla.

Con esta serie de factores se puede intervenir y evaluar a aquellas personas que presentan dificultades de conciencia fonológica y ayuda a mejorar en determinados aspectos.

2.6. La conciencia fonológica en el currículo de educación primaria

De acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las administraciones dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado pueda

alcanzar su máximo desarrollo. En cuanto a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa se tendrá en cuenta a la hora de desarrollar la propuesta de intervención.

Según el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, los diferentes niveles de conciencia fonológica que se conocen, tales como; conciencia léxica, conciencia silábica y conciencia fonológica se trabajan con diferentes actividades a lo largo del curso de 1º de Educación Primaria, es por el que se da especial importancia trabajar la conciencia fonológica en este curso.

De acuerdo con la Resolución de 12 de agosto de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se establece el catálogo de actuaciones generales y medidas ordinaria y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de La Rioja, las medidas ordinarias son aquellas estrategias organizativas y metodológicas dirigidas a un alumno o a un grupo de alumnos en las aulas los cuales facilitan la adaptación de los elementos del currículo de la Comunidad Autónoma de La Rioja al contexto sociocultural de los centros educativos y sobre todo a las características del alumnado, proporcionándole una atención individualizada pero sin realizar modificaciones a los objetivos propios del cursos, nivel o etapa. Es por ello por lo que se llevará a cabo estrategias organizativas y metodológica para la elaboración de esta propuesta de intervención, como es el caso de los grupos interactivos, los agrupamientos flexibles de grupo, los desdoblamientos del grupo y la elección de materiales y actividades adecuados para trabajar la conciencia fonológica.

Por otro lado, los especialistas que participan en esta propuesta de intervención tienen una serie de funciones, las cuales podemos observar en la Resolución de 12 de agosto de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para regular las funciones de los maestros con las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja, que en este caso de trata del maestro/a de Audición y Lenguaje son;

- Participar en el diagnóstico y evaluación de los trastornos de comunicación o del lenguaje.

- Realizar intervenciones directas de apoyo a aquellos alumnos que presentan especiales dificultades, en pequeños grupos o de forma individualizada, manteniendo una coordinación con el resto del profesorado.
- Asesorar al profesorado en la programación de actividades para la prevención y el tratamiento de dificultades en las áreas de comunicación y el lenguaje.
- Evaluar y valorar la necesidad de atención educativa especializada destinada a aquellos alumnos que presentan déficits relacionados con la comunicación y el lenguaje.
- Proporcionar información, orientación y material a los tutores y profesores de apoyo.
- Coordinación con orientadores, tutores, profesores de apoyo y familias.

De acuerdo con el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, durante la etapa de Educación Primaria se pondrá especial importancia a la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y su puesta en práctica en el momento en el que se detectan dichas dificultades con el fin de lograr el éxito escolar. Como se puede observar en el artículo 4.2.e), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, es muy importante la participación y el apoyo de los padres, madres y tutores legales en la evolución del proceso educativo de sus hijos. Teniendo en cuenta la última edición del Manual de Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psicología DSM5 (2013), los Trastornos del Lenguaje Oral los podemos dividir en tres tipos: Primarios, Secundarios y Otros Trastornos del Lenguaje Oral. Dentro de los Trastornos Primarios se destacan los Trastornos de la Articulación, Trastornos Fonológicos, Retraso del Habla y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), en los Trastornos Secundarios se encuentran la Disglosia, Disartria y Afasia y, por último, destacamos la Disfemia y Disfonía.

3. Propuesta de intervención

Una vez establecido qué se entiende por conciencia fonológica y cómo esta influye en el aprendizaje de la lectoescritura, se desarrollará a continuación una propuesta de intervención.

La propuesta de intervención educativa que se expondrá en los siguientes apartados tiene la finalidad de dar a conocer una serie de actividades para trabajar la conciencia fonológica con alumnos de primer curso de Educación Primaria.

Es necesario dar a conocer este tema, ya que es importante estimular la conciencia fonológica desde muy temprano, comenzando en la etapa de Educación Infantil y llegando al primer curso de Primaria, puesto que es aquí cuando se dará comienzo al aprendizaje de la lectoescritura. Este tema no solo estará dirigido a maestros/as sino a padres y madres que quieran trabajar desde sus casas actividades atractivas y lúdicas con sus hijos.

En los siguientes apartados se detallará el centro en el que se desarrollaría dicha propuesta de intervención. Seguidamente se dará a conocer los objetivos específicos y los contenidos que se trabajarán, la metodología y por último las actividades.

3.1. Centro

La propuesta didáctica se desarrollará en un Centro Público de Educación Primaria de la ciudad de Logroño. Es un centro atento a las necesidades del entorno, a la mejora del alumnado como personas, propiciando el interés por el conocimiento y el aprecio por la cultura.

El centro escolariza a alumnos desde los 3 hasta los 12 años, que comprende las etapas de Educación Infantil y Primaria. Es un centro formado por 8 unidades de Educación Infantil y 19 de Educación Primaria. Dicho centro cuenta con un total de 619 alumnos y 53 profesores. Además, también dispone de una orientadora, un conserje, monitoras de comedor y una monitora para el programa de Madrugadores.

La jornada lectiva del centro es continua, siendo el horario de 9:00 a 14:00h. El centro cuenta con servicio de comedor, que se lleva a cabo de 14:00 a 15:00h.

La participación de las familias con el centro se realiza a través del Consejo Escolar y el A.M.P.A. y también en las actividades o fiestas que se realicen en este.

3.2. Objetivos específicos

En cuanto a los objetivos que se pretendería conseguir con el desarrollo de la propuesta de intervención son los siguientes:

- Identificar y contar palabras, sílabas y fonemas dentro de una palabra.
- Adición de palabras, sílabas o fonemas dentro de una palabra.
- Omisión de palabras, sílabas o fonemas dentro de una palabra.
- Sustitución de palabras, sílabas o fonemas dentro de una palabra.
- Inversión de sílabas o fonemas dentro de una palabra.
- Saber identificar si dos palabras riman.

Para trabajar estos objetivos se planteará una serie de actividades, las cuales tendrán un orden de complejidad. En primer lugar, se dará comienzo a aquellas actividades en las que se trabaja la palabra, después actividades de rimas, la sílaba y, por último, las actividades dirigidas a trabajar la fonémica.

3.3. Contenidos

Los contenidos que se pretenderá trabajar con las actividades son:

- Conciencia Léxica
- Rima
- Conciencia Sílaba
- Conciencia Fonémica

En los apartados de conciencia léxica, silábica o fonémica estarán compuestos de actividades de identificación, adición, omisión, inversión y sustitución de palabras, sílabas o fonemas y, por otro lado, un apartado destinado a actividades para trabajar la rima.

3.4. Metodología

Cada sesión estará organizada de la misma forma. Al comienzo de cada una de ellas, el profesor/a dirá la misma frase: “Hoy vamos a jugar...”, pudiendo tratarse de palabras, sílabas, rimas o fonemas. A continuación, el profesor/a explicará en qué consiste la actividad y realizará un ejemplo para que el alumno lo entienda correctamente. Después de la ejemplificación, el profesor/a le pedirá al alumno que realice un ejemplo para comprobar que ha entendido el ejercicio. Una vez lo tenga claro, se pasará a realizar varios ejercicios hasta que lo domine.

Las sesiones se realizarán de manera individual, entre el profesor y el alumno, es decir, el profesor irá llamando a cada alumno de uno en uno. Al finalizar cada actividad el profesor anotará en una hoja de registros tanto los fallos cometidos como los avances de cada alumno.

La metodología que se llevará a cabo durante las sesiones será de carácter lúdico. Por otro lado, se basará en el aprendizaje significativo en el que el alumno asocia la información que ya posee de años anteriores con la nueva. Para conseguir este aprendizaje se propondrá actividades dinámicas, fáciles y atractivas para ellos como también un material manipulativo y llamativo.

Con estas actividades se intentará que el alumno participe lo máximo posible, pero no con el único propósito de realizar el ejercicio sino de que entienda lo que está haciendo y que adquiera los conceptos básicos. Es por ello por lo que en cada sesión se realizará un repaso de lo trabajado en la sesión anterior.

Como ya se ha mencionado, en todas las sesiones se empleará una hoja de registros en la que se anotarán las dificultades que puedan presentar en la realización de algún juego y, por otro lado, el interés a la hora de realizarlos. Con esta hoja de registros se observará el progreso de cada alumno y las dificultades que sigan presentando.

Por último y no menos importante, es mantener el contacto visual con el alumnado todo el tiempo, empleando un tono de voz adecuado, explicando las actividades de manera entendible para cada alumno y si aun así no termina de entenderla se cambiará el método de explicación y se ofrecerá el tiempo necesario para dar las respuestas, es por ello por lo que se deberá ser paciente.

3.5. Cronograma

A comienzo de curso se llevaría a cabo una evaluación inicial con los alumnos de primer curso de Educación Primaria. Se encargaría de realizar la evaluación el maestro/a de Audición y Lenguaje.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se tomaría la decisión de crear grupos interactivos para trabajar las dificultades relacionada con la lectoescritura.

Los grupos interactivos se llevarán a cabo dos días a la semana, concretamente los lunes, martes, miércoles y jueves. Como se puede ver en la siguiente figura:

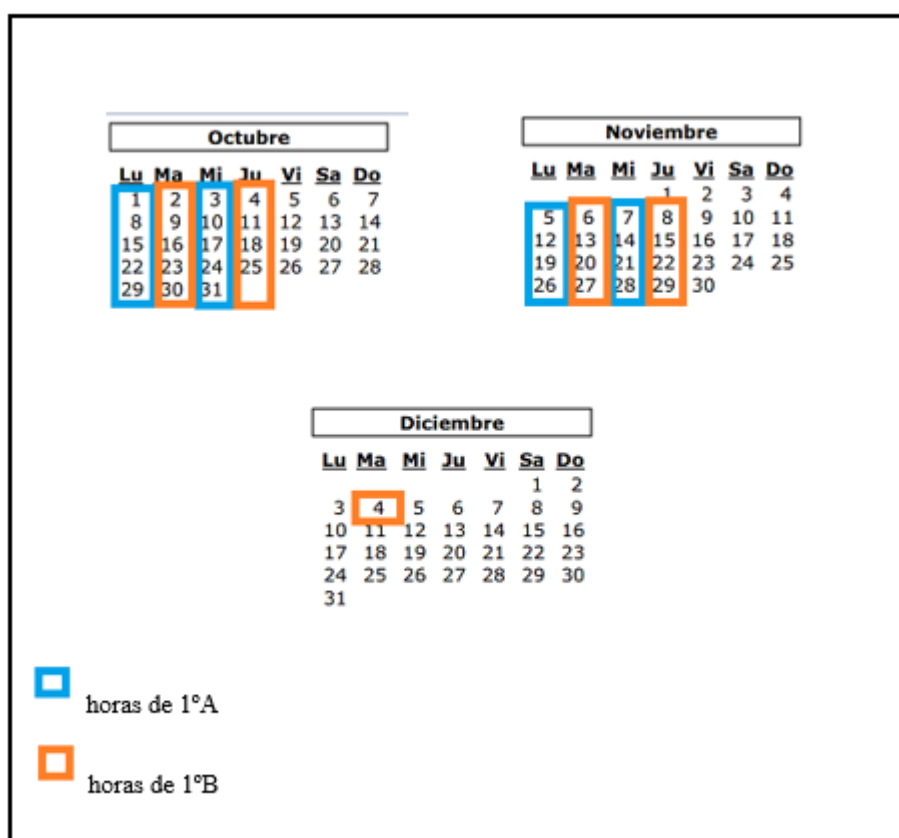


Figura 1. Calendario de actividades. Elaboración propia

La propuesta de intervención estaría diseñada para abarcar los meses de octubre y noviembre y el primer martes del mes de diciembre, con un total de 18 días para ambos grupos como aparece en la Figura 1.

Los grupos interactivos se llevarán a cabo durante las horas de la especialidad de inglés. La profesora del grupo de 1ºA acudirá a realizar el apoyo a la profesora del grupo de 1ºB y viceversa. El tiempo estimado para las sesiones será de 60 minutos, en la que cada alumno permanecerá con la profesora 10 minutos aproximadamente.

3.6. Actividades

A continuación, se explicará de forma más detalladas las actividades que se incluirían dentro de esta propuesta de intervención. El orden en el que se basará la propuesta de intervención y el cual estará adaptado es el que exponen Domínguez y Clemente (1999). Además, seguirá un orden a nivel de complejidad, es decir, se empezará por tareas sencillas hasta llegar a aquellas tareas que resultan más complicadas, comenzando por las rimas, la identificación, la adición, omisión, sustitución y por último la inversión. Por otro

lado, se introducirá una serie de actividades para trabajar el léxico (Defior y Serrano, 2011), las cuales tendrán una estructura similar a las tareas de los niveles lingüísticos de rima, sílaba y fonemas.

Para la elaboración de las actividades se seguirá el esquema que a continuación se expone.

Tabla 1

Paso que seguir en la elaboración de las actividades

Análisis de las palabras	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y contar palabras - Adicción de palabras - Sustitución de elementos - Omisión de elementos
Nivel lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> - Rima - Sílaba - Fonema
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> - Rima - Identificar y contar sílabas o fonemas dentro de la palabra - Adicción de una sílaba o fonema dentro de la palabra - Omisión de una sílaba o fonema dentro de la palabra - Sustitución de una sílaba o un fonema por otras dentro de la palabra - Inversión de sílabas o fonemas dentro de la palabra.
Posición de la sílaba o el fonema dentro de la palabra	<ul style="list-style-type: none"> - Al comienzo de la palabra - En el medio de la palabra - Al final de la palabra

Nota: Elaboración propia, pero está basado en el “Esquema del programa de enseñanza de habilidades metalingüísticas” de Clemente y Domínguez (1999), pp-79

En cuanto al nivel lingüístico de la unidad de palabra, el cual se considera útil para desarrollar las habilidades metalingüísticas encontramos:

- La *rima* se considera el nivel lingüístico más sencillo y también el que necesita una menor carga cognitiva que el resto de los niveles, además no depende de una enseñanza formal.
- El *nivel silábico* es considerado el segundo nivel de complejidad después de la rima. No dependen tanto de una enseñanza sistemática y en la mayor parte de los casos basta con una pequeña ayuda para que los niños manipulen las sílabas.
- El *nivel fonémico* es el que mayor nivel de complejidad tiene respecto a los dos anteriores, puesto que precisa de una instrucción específica para su desarrollo y además no surge de manera espontánea, sino que los niños necesitan ayuda mediante una enseñanza explícita.

Según el tipo de tarea que se emplee para la enseñanza de las habilidades metalingüísticas se establecerán una serie de secuencia de aprendizaje, desde las más fáciles de realizar a las más complejas. Este orden corresponde a; rimas, identificación, adicción y omisión.

- *Rima*: para trabajar la rima se les pedirá a los niños que identifiquen si dos palabras comparten un mismo sonido. Algunos investigadores afirman que el conocimiento de la rima puede facilitar el posterior aprendizaje de la lectura (Bradley y Bryant, 1991; Goswami y Bryant, 1990)
- *Identificación*: en este caso se les pedirá a los niños que observen varias palabras y determinen si hay algún fonema o sílaba que se repita, pudiendo estar al principio, en el medio o al final de la palabra. En la investigación llevada a cabo por Clemente y Domínguez (1999) en la que introdujeron este tipo de actividad, lograron incrementar los niveles de conocimiento fonológico en los niños. Por otro lado, este tipo de tarea resulta útil para enseñarles la correspondencia grafema-fonema.
- *Adicción*: se podrá proponer actividades en la que los niños tendrán que añadir una sílaba o un fonema determinado a una palabra y decir en voz alta la palabra resultante.
- *Omisión*: para la omisión se propondrán actividades en las que los niños tienen que omitir una sílaba o un fonema de una palabra y decir cuál es la palabra resultante de esa omisión. Esta tarea ha sido la más empleada para evaluar el conocimiento fonológico de los niños (Bruce, 1964; Calfee et al., 1973; Morais et al., 1979). En las investigaciones de Clemente y Domínguez esta

tarea fue una de las más complejas junto con la adicción, sin embargo, situó a los niños en mejores condiciones a la hora de iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.

En cuanto a la posición de la sílaba o el fonema que los niños irán a identificar, añadir y omitir dentro de una palabra (Clemente y Domínguez, 1999) consideran que es menos complicado para los niños comenzar por actividades de identificación de sílabas y fonemas que se encuentran al principio de la palabra que al final mientras que las tareas de omisión y adicción son más fáciles de realizar si se encuentran en posición final de palabra.

3.6.1. Conciencia léxica

a) *Identificar y contar palabras.* (véase Anexo I)

1º actividad: el profesor presentará uno o dos pictogramas y el niño tendrá que construir una frase, por ejemplo: “La niña está comiendo”. Una vez construida la frase, contará cuantas palabras contiene dicha frase, ayudándose de palmas.

2º actividad: la profesora repartirá al niño una ficha, la cual contiene muchas frases cuyas palabras estarán unidas entre sí. El niño con ayuda de un bolígrafo borrable tendrá que ir separando las palabras de cada frase para que tenga sentido. A continuación, las escribirá en la columna de la derecha y para terminar contará cuantas palabras tiene la frase.

b) *Adición de palabras* (véase Anexo II)

1º actividad: a partir de la frase construida en la actividad 1 (Anexo I) “La niña está comiendo”, el alumno tendrá que añadir elementos a la frase para hacerla más larga. Para reforzar lo aprendido anteriormente contará cuantas palabras contiene la frase que acaba de construir.

c) *Sustitución de elementos* (véase Anexo III)

1º actividad: En esta actividad el niño tendrá que cambiar la palabra subrayada por otra que signifique lo mismo. Por ejemplo: “Manolo atravesó el puente andando”, sustituyendo la palabra “atravesó” por “cruzó”, quedando la frase de la siguiente forma; “Manolo cruzó el puente andando”. Tendrá a su disposición varias palabras e identificará cual de todas es la correcta, escribiendo la frase de nuevo.

d) *Omisión de elementos* (véase Anexo IV)

1º actividad: Esta actividad consiste en omitir elementos dentro de una palabra con el fin de que este gramaticalmente correcta, por ejemplo: “Manuel está en jugando a la pelota” teniendo que omitir la palabra “en” para que la frase tenga sentido. La profesora repartirá una tarjeta con la frase escrita y con ayuda de un bolígrafo borrable tachará el elemento sobrante y a continuación, dirá en voz alta la frase correcta. Por último, contará el número de palabras que contiene la frase.

3.6.2. Rima

Los materiales que se emplearán para trabajar la rima se encuentran en el (véase Anexo V).

1º actividad: Esta actividad consistirá en identificar si dos palabras riman o no. Para ello, se mostrará al niño una tarjeta con dos columnas de palabras. La profesora leerá las dos palabras y el niño tendrá que colocar en la otra columna una carita sonriente si rima o triste si no rima. También se pueden cambiar las palabras de la comuna por imágenes para aumentar el nivel.

2º actividad: Esta actividad consiste en jugar al bingo. En los cartones que se repartirá al niño aparecerán varias palabras. El niño tendrá que permanecer atento a lo que la profesora diga puesto que en el momento en el que pronuncie una palabra tendrá que buscar en su cartón una palabra que rime con la que acaba de escuchar. Otra manera de jugar es cambiar las palabras de los cartones de bingo por imágenes.

3.6.3. Conciencia silábica

a) *Identificar y contar sílabas* (véase Anexo VI)

1º actividad: la profesora enseñará una palabra al niño y este con ayuda de palmas tendrá que identificar cuantas sílabas contiene esa palabra.

2º actividad: A partir del siguiente material didáctico (Anexo VI), que consiste en una ruleta, la profesora le dirá al niño que procure una palabra que este formada por dos sílabas. Entonces, el niño tendrá que colocar una pinza en aquella palabra formada por dos sílabas.

3º actividad: la siguiente actividad consiste en el juego del dominó, pero adaptado para trabajar las sílabas. En una ficha del dominó, divida en dos partes, aparecerá por un lado un pictograma y por el otro lado un número, como podemos observar en el (Anexo VI). Entonces el niño tendrá que unir las palabras con el número de sílabas que tenga, por

ejemplo: en una parte de la ficha habrá una imagen de un elefante, entonces el niño tendrá que buscar una ficha que contenga el número 4 el cual corresponde al número de sílabas que tiene la palabra “elefante”.

b) *Adición de sílabas* (véase Anexo VII)

La actividad que se presentará a continuación es para trabajar la adición de sílabas al comienzo, en el medio o al final de palabra. Dicha actividad se podrá adaptar para trabajar los tres tipos mencionados.

1º actividad: la profesora le preguntará al niño: ¿Qué palabra puedes obtener si a “pelo” le añadimos “ta” al final de palabra? Una vez el niño tenga la respuesta procurará el pictograma correcto.

c) *Omisión de sílabas* (véase Anexo VIII)

Para trabajar la omisión se plantearán actividades las cuales se podrán aplicar tanto para la omisión al comienzo, en el medio o al final de sílaba.

1º actividad: la profesora le mostrará al niño una tarjeta la cual tiene una palabra escrita y le formulará la siguiente pregunta: ¿Qué palabra obtenemos si le quitamos la sílaba del comienzo/medio/final de palabra?, una vez tenga el niño la respuesta tendrá que procurar el pictograma que corresponda.

2º actividad: la profesora mostrará al niño una tarjeta con una palabra. En primer lugar, el niño tendrá que separar la palabra por sílabas y a continuación la profesora colocará al lado de la palabra un pictograma, y le preguntará: ¿Qué sílaba ha desaparecido que nos ha dado esta palabra y en qué posición se encuentra? El niño rodeará la sílaba con ayuda de un bolígrafo borrable y dirá la palabra resultante.

d) *Sustitución de sílabas* (véase Anexo IX)

1º actividad: el siguiente juego trata sobre la “Cadena de palabras”. La profesora dirá una palabra (“torpe”) y después la repetirá rompiéndola en golpes de voz (“tor-pe”). El niño tendrá que decir una nueva palabra a partir de la última sílaba de la palabra que la profesora ha dicho, por ejemplo: “peto”.

e) *Inversión de sílabas* (véase Anexo X)

1º actividad: En esta actividad el niño tendrá delante suya una palabra y la invertirá para obtener otra, por ejemplo: “Lobo” → “Bolo”.

Para hacer un repaso de lo dado en este apartado, la profesora le mostrará una palabra y este tendrá que construir una frase con esa palabra, decir cuantas palabras tiene esa frase y, por último, el número de sílabas de la palabra.

3.6.4. Conciencia fonémica

a) *Identificar y contar fonemas* (véase Anexo XI)

1º actividad: La siguiente actividad se trata del “Veo veo”, un juego muy conocido entre los niños, pero adaptado para trabajar los fonemas. La profesora repartirá un cartón al niño con varias palabras con su pictograma, como podemos observar en el (Anexo XI), y dirá “Veo veo, una palabra que empieza por el sonido A” y el niño procurará una palabra que empiece por ese sonido. También se puede preguntar por sonidos que se encuentren dentro de una palabra o al final de esta.

2º actividad: En el suelo estarán dispuestos 3 arcos de diferentes colores. En cada arco irá un fonema, que en este caso son los tres fonemas que más dificultades suelen presentar a la hora de identificarse; el fonema “r”, “l” y “d”. Dentro de cada arco se colocará cada una de las letras. El niño introducirá dentro de los arcos los pictogramas que comiencen por dichos fonemas. Por otro lado, se le propondrá que en lugar de que introduzca los pictogramas que comiencen por un fonema concreto, que sean aquellos que contengan ese fonema o que terminen con ese fonema.

b) *Adicción de fonemas* (véase Anexo XII)

Para trabajar la adicción se plantearán actividades las cuales se podrán aplicar tanto para la adicción al comienzo, en el medio o al final de palabra.

1º actividad: se mostrará al niño una tarjeta con una palabra y varios fonemas que se pueden añadir a esa palabra para formar otra nueva. El niño buscará los fonemas que encajan con esa palabra y por otro lado dirá en que posición se encuentra el fonema que ha añadido.

2º actividad: la maestra le proporcionará una tarjeta con una palabra incompleta. El niño tendrá que añadirle fonemas para formar palabras distintas. Por ejemplo: __ata, e irá añadiendo el fonema P que dará lugar a: pata, el fonema B que da lugar a: bata, etc.

c) *Omisión de fonemas* (véase Anexo XIII)

Para trabajar la omisión se plantearán actividades las cuales se podrán aplicar tanto para la omisión al comienzo, en el medio o al final de palabra

1º actividad: la profesora mostrará al niño una tarjeta la cual estará dividida en columnas. Dentro de cada cuadrado hay un pictograma. La profesora le explicará que tiene que eliminar de cada palabra del pictograma el fonema que se encuentra al comienzo, medio o final de las palabras y escribirlo debajo de cada cuadrado y, por último, tendrá que decir la palabra que ha obtenido después de eliminar los fonemas de las palabras anteriores.

Para obtener el fonema que se encuentra en medio de palabra, el niño tendrá que separar la palabra en sílabas.

d) *Sustitución de un fonema por otro*

1º actividad: la profesora dirá en voz alta dos palabras y a continuación formulará la siguiente pregunta: En la última palabra, ¿qué fonema es diferente con respecto a la primera?, ¿Y qué sucede si cambiamos un fonema por otro? El niño tendrá que decir que el fonema que cambia de una palabra a la otra es la “v” por “s” y que, al sustituir un fonema por otro, el significado de la palabra cambia.

e) *Inversión de fonemas* (véase Anexo XIV)

1º actividad: se proporcionará al niño unas tarjetas cuyas palabras estarán desordenadas. El niño tendrá que ordenar las letras para formar una palabra.

f) *Juego “El Ahorcado”* (véase Anexo XV)

Otro juego muy conocido por los niños y muy útil para trabajar los fonemas es “El ahorcado”. En lugar de hacerlo en la pizarra se empleará un material manipulativo y atractivo para los niños, como podemos observar en el (Anexo XV). La profesora pensará una palabra y el niño tendrá que ir adivinándola diciendo letras.

4. Conclusiones

Tal y como nos cuenta Anthony y Francis (2005), la conciencia fonológica se desarrolla con el tiempo, en torno a los 3 o 4 años empiezan a desarrollar destrezas de C.F. (Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Jiménez y Ortiz, 2000; Pérez y González, 2004) pudiendo reconocer que dos palabras riman (Mejía de Eslava y Eslava, 2008), debido a que la tarea de rima presenta menor dificultad que el resto de las tareas empleadas (Domínguez y Clemente, 1993; Serrano, Defior y Jiménez, 2009). Es por ello por lo que es adecuado trabajar la conciencia fonológica desde edades muy tempranas con el fin de prevenir alteraciones del aprendizaje de la lectoescritura y su repercusión en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para la elaboración de este trabajo se ha realizado una búsqueda exhaustiva sobre múltiples autores que han investigado sobre la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectura y escritura, teniendo en cuenta que las medidas de C.F. llevadas a cabo antes de su enseñanza predicen su posterior desarrollo en lectura y escritura (Brady y Shankweiler, 1991). Por otro lado, gracias a la revisión teórica se ha comprobado la importancia de plantear actividades atractivas y lúdicas, porque no hay mejor manera de aprender que jugando y sobre todo a estas edades. Además, las tareas empleadas para estimular la conciencia fonológica no solo van dirigidas a aquellos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, sino que resulta muy interesante trabajarlas con todo el alumnado, consiguiendo así una mayor competencia de esta.

Debido al inconveniente de la extensión del trabajo no se ha podido plantear más variedad de actividades de las que se hubiese querido para hacerlo más completo, sin embargo, se ha intentado plasmar aquellas actividades más atractivas y manipulativas las cuales llamen más la atención a los alumnos.

Como se habrá podido comprobar a lo largo del trabajo, varios autores exponen la importancia de la aplicación de tareas de conciencia fonológica desde edades muy tempranas hasta el primero curso de Educación Primaria, sin embargo, resultaría más eficaz ampliarlo hasta segundo curso de Primaria, es decir, trabajarla con el alumnado del primer ciclo.

La puesta en práctica de actividades de conciencia léxica, silábica, rima y conciencia fonémica resultan muy importantes para estimular la conciencia fonológica en los alumnos, con el fin de que en el momento de dar comienzo al aprendizaje de la lectura y

la escritura se abstengan de presentar dificultades en su aprendizaje. Todos los centros deberían de plantear introducir en las aulas momentos en los que poder poner en práctica tareas de C.F. para trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales o incluir a todo el alumnado.

5. Bibliografía

- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lecto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (2), 96-105
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades- 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29, 93-111.
- Anthony, J. y Francis, D. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Bermeosolo, J. (1994). Conciencia metalingüística y decodificación lectora. *Pensamiento educativo*, 15 (2), 73-106.
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46
- Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel de transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23 (1), 81-83.
- Blaiklock, K. (2004). The Importance of Letter Knowledge in the Relationship between Phonological Awareness and Reading. *Journal of Research in Reading*, 27 (1), 36-57.
- Borzzone, A. y Rosemberg, C. (2008). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bradley, L y Bryant, P. E. (1991). Phonological skills before and after learning to read. En Brady, S.A y Shankweiler, D.P. (Eds.), *Phonological processes in literacy* (pp. 37-45). Hilldale, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brady, S. y Shankweiler, D. (1991) *Phonological Processes in Literacy*. Routledge.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como un posible “zona de desarrollo próximo” para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, (1), 21-32.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 156-171.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la Lectura Inicial en niños que ingresan a Primer Año Básico, *Psyche*, 11 (1), 175-182.

- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos. *Psyché*, 15 (1), 3-11.
- Bruce, D. (1964). The analysis of Word sounds. *British Journal of Educational Psychology*, 34 (2) 158-170.
- Calderón, G., Carrillo, M. y Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Revista de filosofía y psicología*, 1, (13), 81-100.
- Calfee R., Lindamood, P. y Lindamood, C. (1973). Acoustic-phonetic skills and reading: Kindergarden through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, 64 (3) 293-298.
- Calle, A., Aguilar, M. y Navarro, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en Logopedia*, 1, 22-41.
- Capilla, M., (2014). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1 (1), 110-120.
- Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (2), 245-259.
- Cassany, D. (1994). Enseña lengua. Barcelona: Graó.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). La enseñanza de la lectura.: Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Pirámide: Madrid.
- Cuadro, A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- De Jong, P. y Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 450-476.
- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6 (3), 299-320.
- Defior, S., y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (1), 1-43.
- Defior, S., y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.

- Domínguez, A. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.
- DSM.5. (2016). Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales. Recuperado de: https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf
- Eurydice (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas* [archivo PDF]. Comisión Europea. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: file:///C:/Users/pc/Downloads/15968_19.pdf
- Fernández, A., Machuca, F., y Lorite, J. (2002). Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores. *Revista Española de Pedagogía*, 60 (221), 147-170.
- Fernández, I. (2009). *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico en el lenguaje infantil*. Madrid, España: Arco Libros.
- Gimeno, A., Clemente, A., López, T. y Castro, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 87-95.
- Gobierno de Aragón (2019). Arasaac. Portal Aragón: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Aragón: España. Recuperado de: <http://www.arasaac.org/>
- Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D., y Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 571-580.
- Goodman, K. (1982) *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S Goodman*. (vol 1) London, Reino Unido: Routledge.
- Goodman, K., Goodman, Y. (1979) Learning to read is natural. *Department of Elementary Education*, 1, 137-154
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to read*. Reino Unido: LEA.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67 (4), 43-59.

- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores. Conciencia fonológica a corto plazo y denominación, *Psyke*, 14(2), 81-95.
- Holliman, A., Hurry, J. y Bodman, S. (2016). Children's Reading Profiles on Exiting the Reading Recovery Programme: Do they Predict Sustained Progress? *Journal of Research in Reading*, 39 (1), 1-18.
- Hulme, Ch., Hatcher, P. J., Nation, N., Braun, A., Adams, J., y Stuart, G. (2002). Phoneme Awareness Is a Better Predictor of Early Reading Skill Than Onset-Rime Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82 (1), 2-28.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría de la evaluación e intervención*. Madrid, España: Síntesis.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Kavanagh, J. y Mattingly, I. (1972). *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Oxford, Londres: MIT Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de julio de 1985, núm. 159.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- Liberman, I. (1988) ¿Deben las llamadas preferencias de modalidad determinar la naturaleza de la instrucción de los niños con dificultades para la lectura? en F. Duffy y N. Geschwind. (Ed.), *Dislexia aspectos psicológicos y neurológicos*. Calabria: Labor.
- Lonigan, C., Burgess, S. Anthony, J. y Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 years old children. *Journal of Educational Psychology*, 65, 370-396.

- Lundberg, I., Frost, J. y Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research Quarterly*, 23 (3), 263-284.
- Luria, A. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México. Fontanara.
- Márquez, J. y De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 357-370.
- Mejía de Eslava, L. y Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y Aprendizaje Lector. *Instituto Colombiano de Neurociencias*, 24.
- Míguez, C. (2018). Influencia de las conciencias fonológicas y morfológicas en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7 (4), 323-331.
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Revista Psykhe*, 11 (1), 29 – 42.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Paul, R., Murray, C., Clancy, K., Andrews, D. (1997), Reading and metaphonological Outcomes in late Talkers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (5), 1037-1047.
- Pérez, M. y González, M. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 24 (1), 1-52.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of reading*, 11 (4), 357-383.
- Puyuelo, M. (1998). Desarrollo del lenguaje y detección de sus trastornos en el niño. *Espacio logopédico*.
- Resolución de 12 de agosto de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para regular las funciones de los maestros con las

especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Recuperado de: file:///C:/Users/pc/Downloads/850690_Instrucciones_regulan_funciones_PT_y_AL.pdf

Resolución de 12 de agosto de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se establece el catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Recuperado de: file:///C:/Users/pc/Downloads/850689_Catalogo_actuaciones_diversidad_del_alumnado.pdf

Rincón, M. y Pérez, J. (2009). Programa para el entrenamiento de la conciencia fonológica en niño de 5 a 7 años como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. *Sección Investigativa*, (9), 140-150.

Rodríguez, S. (2015). Lenguaje oral y conciencia fonológica. estudio empírico en una muestra de preescolares del distrito de Ventanilla-Callao. *Eduser*, 2 (1)

Rohl, M. y Tunmer, W. E. (1988). Phonemic segmentation skill and spelling acquisition. *Applied psycholinguistics*, 9 (4), 335-350.

Sellés, P. y Martínez, T. (2013). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34 (3), 118-128

Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 3, 21-26.

Thomson, J., y Hogan, T. (2009). Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methodologies: Epilogue Special Edition “Advances in the Early Detection of Reading Risk”. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 383-386.

Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer y B. Fox, (Eds.). *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives* (pp. 159-189). New York: Springer-verlag.

Tunmer, W. y Herriman, M. (1984). The Development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer; C. Pratt y M. L. Herriman (Eds). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín, Alemania: Springer-Verlag.

Velarde, E. (2001). *Relación entre la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del 3º grado de primaria de dos niveles*

socioeconómicos del Cercado del Callao. (Tesis de maestría). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú.

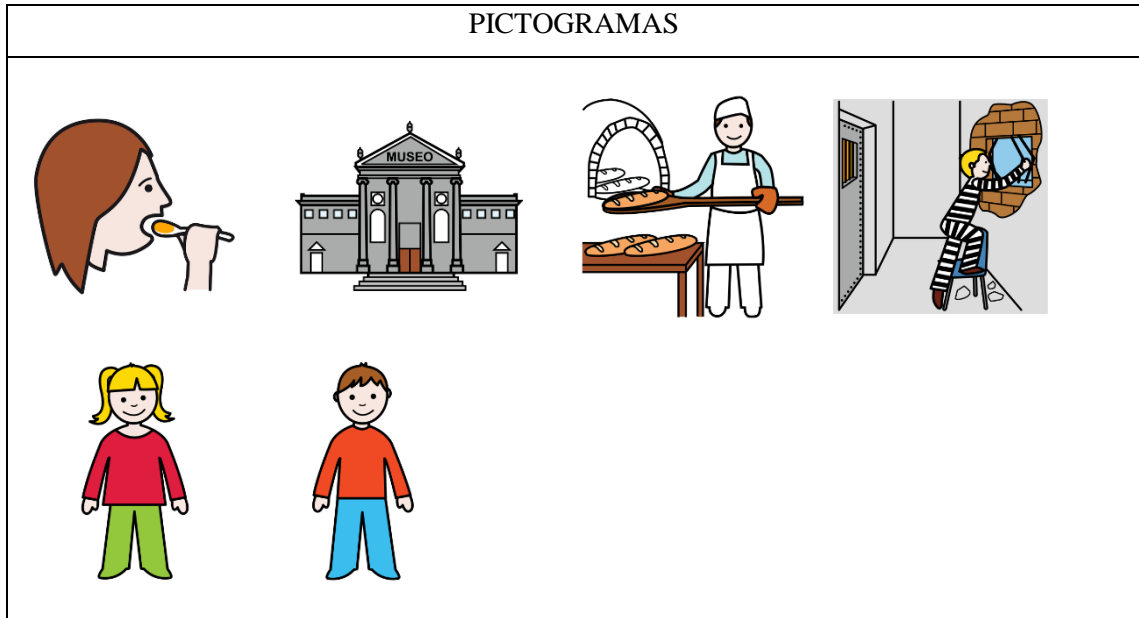
Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós

Yopp, H. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading research Quarterly*, 23, 159-177.

6. Anexos

Anexo I. *Identificar y contar palabras*

1º actividad



2º actividad:

PALABRAS UNIDAS	FRASE CORRECTA	Nº PALABRAS
ANATIENECINCOHERMANOS.		
ELRATÓNDORMILÓN.		
AYERCOMIPESCADOPARACENAR.		
MISPADRESYMIHERMANOSEVANALPARQUE.		
MEHECOMPRADOROPANUEVA.		
MEDUELELACABEZA.		
MEGUSTACOMERENCASADELAABUELA.		

Bolígrafo borrable



Anexo III. Sustitución de elementos

FRASES QUE TIENE QUE CAMBIAR	FRASE CAMBIADA
Manolo <u>atravesó</u> el puente andando.	

Cruzó

Saltó

Escapó

FRASES QUE TIENE QUE CAMBIAR	FRASE CAMBIADA
Alicia salió ayer por la noche a andar con su amiga Lucia.	

Saltar

Correr

Caminar

Anexo IV. Omisión de elementos

FRASES MAL CONSTRUIDAS	FRASES BIEN CONSTRUIDAS	Nº DE PALABRAS
La silla tiene una para pata rota. Mi amigo Juan se ha compró unos vaqueros nuevos. Ayer estuvieron lloviendo toda la noche.		



Bolígrafo borrable



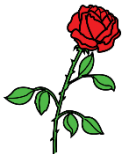

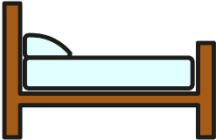
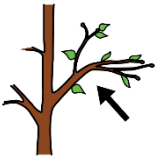



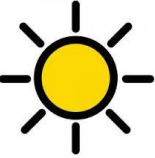






Anexo V. *Rima*

1º actividad:

	RIMAS	
	¿ESTAS PALABRAS RIMAN?	
BOTELLA	ESTRELLA	
CUNA	HUESO	
LEÓN	AVIÓN	
ARAÑA	PATO	
ESPEJO	VENTANA	
RATÓN	COMILÓN	

CARITAS SONRIENTES Y TRISTES	
	

	RIMAS	
	¿ESTAS PALABRAS RIMAN?	
		
		
		
		
		
		

CARITAS SONRIENTES Y TRISTES	
	

2º actividad:

PANADERO	VENTANA	LEÓN	DOLOR	
	LUNA		ARAÑA	
ROJO	ESTRELLA		PALA	
	HUESO	PATO		BOTÓN

Anexo VI. Identificar y contar sílabas

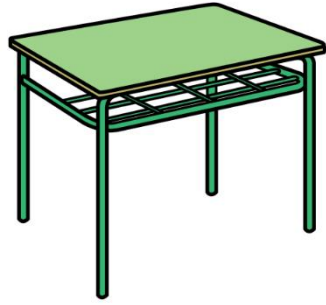
2º actividad:



Pinzas



3º actividad:



4



2



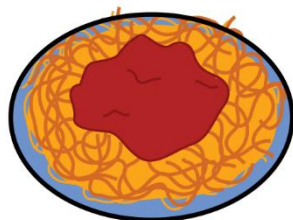
3



5



2



4



4



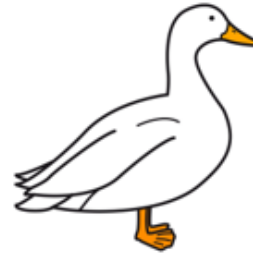
5

Anexo VII. Adición de sílabas

1º actividad



Si a “pelo” le añadimos
“ta” al final de la palabra.
¿Qué palabra sale?



Si a “pato” le añadimos
“za” al comienzo de la
palabra.
¿Qué palabra sale?

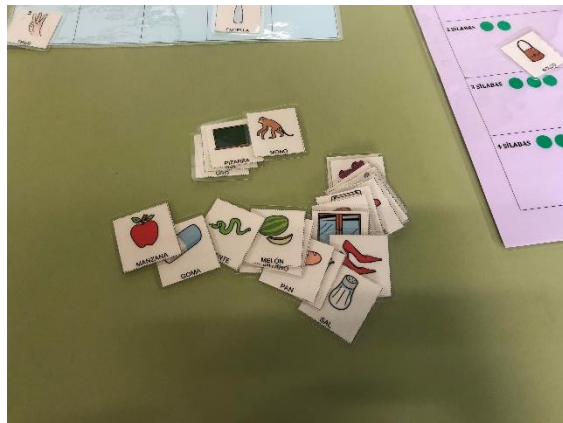


Si a “gata” le añadimos
“lle” en medio de la
palabra.
¿Qué palabra sale?


PICTOGRAMAS

A collection of five pictograms arranged in two rows. The top row contains a bee, a cookie, and a beach ball. The bottom row contains a tree and a pair of loafers.

1º actividad

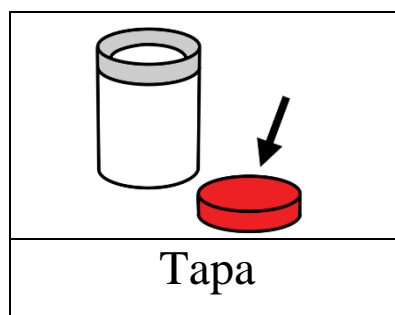
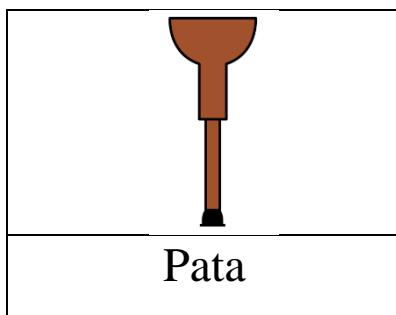


2º actividad

PALABRA	SEPARA EN SÍLABAS	PALABRA FINAL
Conejo	Co-ne-jo	

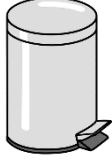
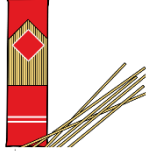
Anexo X. *Inversión de sílabas*

1º actividad:

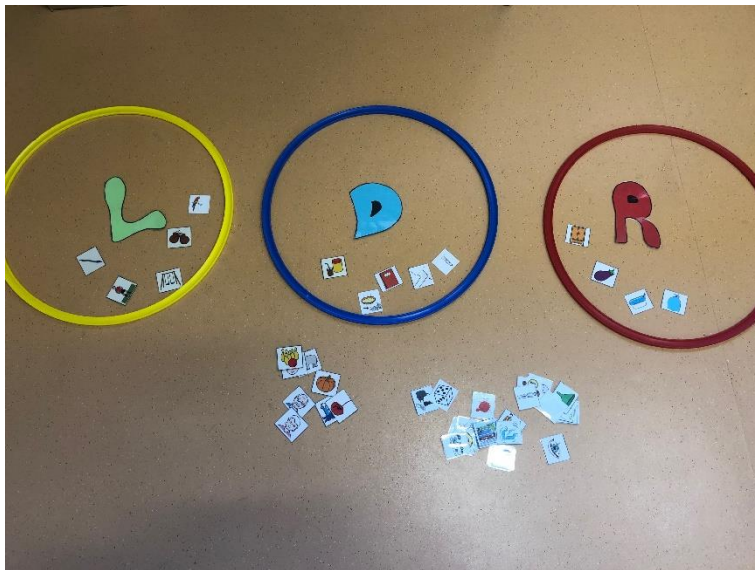


Anexo XI. Identificar y contar fonemas

1º actividad:

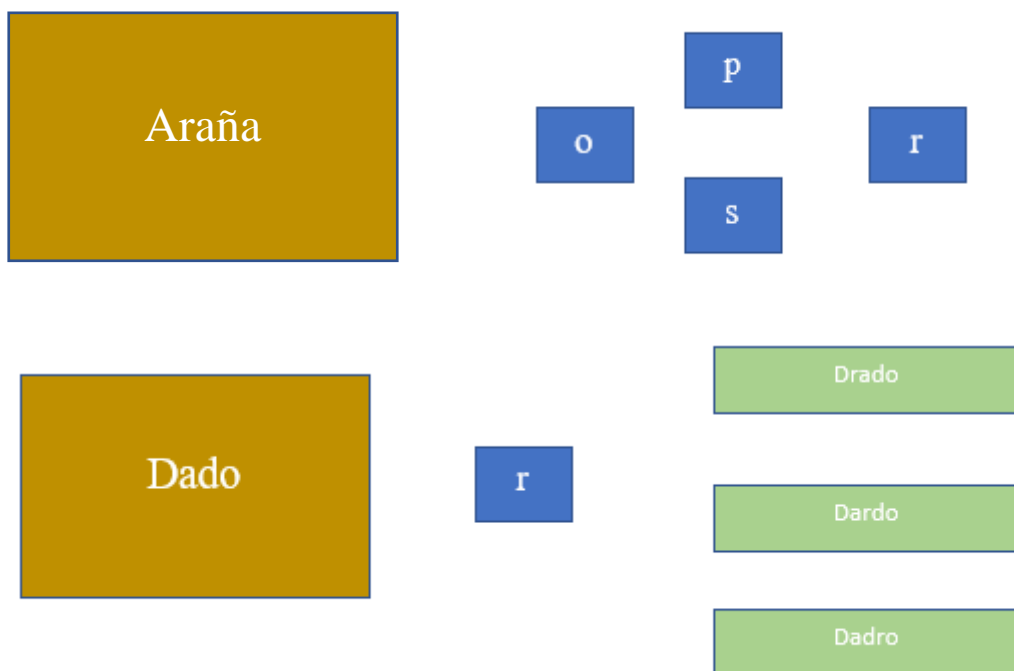
VEO VEO		
 <p>Libro</p>	 <p>Papelera</p>	 <p>Pera</p>
 <p>Estantería</p>	 <p>Puzzle</p>	 <p>Espaguetis</p>
 <p>Pasta</p>	 <p>Pierna</p>	 <p>Móvil</p>
 <p>Camión</p>	 <p>Tornillos</p>	 <p>Dados</p>
 <p>Dedos</p>	 <p>Pandereta</p>	 <p>Jardín</p>

2º actividad:



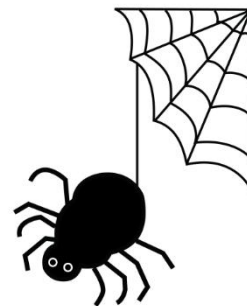
Anexo XII. *Adición de fonemas*

1º actividad:





PICTOGRAMAS



2º actividad:

__ata

J

P

C








M









B

L

Anexo XIII. *Omisión de fonemas*

1º actividad:

						
C	A	R	A	C	O	L

							
E	L	E	F	A	N	T	E

Anexo XIV. *Inversión de fonemas*

1º actividad:

Palabras que están desordenadas

<u>A</u> T P O	<u>A</u> Z C E B A
----------------	--------------------

<u>P</u> S O A	<u>A</u> M S E
----------------	----------------

<u>D</u> O E R N D A R O	<u>L</u> A L I S
--------------------------	------------------

LETRAS DEL ABECEDARIO												
A	B	C	D	E	G	H	I	J	K	L	M	
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	Z	X	Y
Ñ												

Anexo XV. *Juego de “El Ahorcado”*

